

Olberg, Hans-Joachim von
**Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine
Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 119-131



Quellenangabe/ Reference:

Olberg, Hans-Joachim von: Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 119-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-48034 - DOI: 10.25656/01:4803

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-48034>

<https://doi.org/10.25656/01:4803>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

Reinhard Fatke

Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil	1
--	---

Aleida Assmann

Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung	5
---	---

Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler

Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept	21
---	----

Ludwig Liegle/Kurt Lüscher

Das Konzept des „Generationenlernens“	38
---	----

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob

Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter)	56
--	----

Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft

Hans Merzens

Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung?	77
---	----

Heinz-Elmar Tenorth

Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung	88
--	----

Frieda Heyting

Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland	99
---	----

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?

Zur Abwehr pädagogischer Horrordimensionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum

Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen¹

Selten ist in der deutschen Öffentlichkeit so viel und so kritisch über die *Qualität von Unterricht* – und damit im Kern über eine didaktische Frage – gesprochen worden wie seit der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA. Überlagert und gesteigert wird diese Problemwahrnehmung und Ursachenzuschreibung von dem latenten Eindruck unter Pädagogen, die Didaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin habe sich seit langem festgefahren in der nur leicht variierenden Auslegung der immer gleichen Modelle. Auch die letzte große Zusammenchau des Diskussionsstandes führte zwar einige „neue Wege“ wie beispielsweise die Lehrkustdidaktik und die Subjektorientierte Didaktik vor (Holtappels/Horstkemper 1999), unterstrich aber damit nur die existierende Einschätzung von der Pluralisierung der Konzept-Varianten ohne innovative Grundorientierung und durchschlagendes Problemlösungspotenzial. Das Bild schien wie angehalten bei der sehr deutschen, Jahrzehnte alten Debatte um bildungstheoretische, lerntheoretische und handlungsorientierte Konzepte der Analyse und Planung von Unterricht, die primär auf die praktischen Zwecke der Lehrerausbildung zugeschnitten sind.

1. Prüfkriterien

Nun sind die Ansprüche an die Didaktik als *pragmatische Theorie institutionalisierten Lehrens und Lernens* vielgestaltig und damit nur schwer ausgewogen zu erfüllen. Da

- 1 Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans-Ch./Kunze, I.: Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich 2001. 272 S., EUR 20,50.
Meyer, Hilbert/Jank, Werner: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen ⁵2002. 400 S., EUR 19,50.
Meyer, Meinert/Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich 1998. 314 S., EUR 22,50.
Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg ⁶2001. 192 S., EUR 19,90.
Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 2002. 344 S., EUR 22,-.
Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. Weinheim: Beltz 2001a. 164 S., EUR 29,-.
Scheunpflug, Annette: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen 2001b. 208 S., EUR 14,95.
Straka, Gerald A./Macke, Gerd: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann 2002. 234 S., EUR 29,90.

werden ganz legitim (a) ein theoretisch-kategoriales Fundament zur Erfassung von Lehr-Lern-Prozessen erwartet, (b) empirisch gehaltvolle Informationen über die Bedingungen und Wirkungen von Lehrangeboten und tatsächlichen Lernvorgängen erhofft sowie (c) praktische Handlungsanleitungen für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht gewünscht. Für die Sichtung neuer Veröffentlichungen zur Allgemeinen Didaktik möchte ich hingegen drei querliegende Maßstäbe und ein prinzipielles Kriterium anlegen, die in der gegenwärtigen Didaktikentwicklung eher stiefmütterlich berücksichtigt werden.

(1) *Wie integriert Didaktik die Historizität des eigenen Metiers in ihre Arbeit?* Seit Otto Willmanns großer Untersuchung über *Didaktik als Bildungslehre* (1. Auflage 1882–89; 6. Auflage 1957) hat es keine Darstellung der Geschichte des didaktischen Denkens in konstruktiver Absicht mehr gegeben. Zwar wurden gelegentlich Studien mit problemgeschichtlichen Vertiefungen oder Textsammlungen und Lehrbuchkapitel publiziert, aber eine systematische Reflexion der Diachronie wissenschaftlicher Konzeptentwicklung und veränderter gesellschaftlicher Kontexte fehlt bislang. Jüngst hat allerdings Andreas Gruschka schrittweise didaktisches Denken entlang den pädagogisch-philosophischen Etappen europäischer Kulturgeschichte von Sokrates über Comenius, die Aufklärung, den Neuhumanismus, die Reformpädagogik bis zu Hilbert Meyer und Heinz Klippert entfaltet (Gruschka 2002, S. 135–364; s. auch die Rezension in der Z.f.Päd. 4/2002, S. 636ff.). Seine *kritische Theorie der Vermittlung* fußt auf einer geschichtlichen Selbstvergewisserung, die – wenn auch in eigenwilliger Akzentuierung – das anzustrebende Anspruchsniveau markiert. Zu erwarten ist, dass das demnächst erscheinende *Historische Wörterbuch der Pädagogik* mit einem Beitrag zur „Didaktik“ hier Abhilfe schafft.

(2) *Wie schließt die deutschsprachige Didaktik-Produktion an internationale Diskurse an?* Die hiesige Didaktikdebatte verläuft ganz überwiegend in nationaler Nabelschau, als ob – gegen jede vernünftige Vermutung – außerhalb des deutschen Sprachraums nicht über organisiertes Lehren und Lernen gearbeitet würde. Exemplarisch deutlich wird dies an der Rezeption der Arbeiten aus den 1990er-Jahren von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (IPN Kiel) gemeinsam mit Ian Westbury (USA) und Bjørg Gundem (Norwegen) zum Dialog zwischen anglo-amerikanischen, skandinavischen und deutschen Didaktik-Auffassungen (Westbury/Hopmann/Riquarts 2000; Gundem/Hopmann 1995). In den deutschsprachigen Veröffentlichungen sind kaum Spuren dieser Konfrontation von *Teaching and Learning Science* mit *German Didaktik* festzustellen. Fataler noch ist, dass an dem wohl vorbereiteten (Hudson u.a. 1999) und bereits in der Realisierungsphase befindlichen Sokrates-Projekt der EU zu einem elektronischen Lehrbuch der Didaktik (Buchberger u.a. 2002) im Internet kein deutscher Autor unter den Kooperationspartnern aus immerhin zwölf europäischen Staaten vertreten ist.

(3) *Sind didaktische Sätze durch empirische und interdisziplinäre Forschung fundiert?* Zu Unterrichtsmethoden, Schülerleistungen, geschlechtsspezifischem Lernen, Lehrer-Schüler-Interaktion und vielen weiteren didaktischen Einzelfragen gibt es inzwischen eine reichhaltige empirische Forschung. Trotzdem herrscht nach wie vor zwischen Lehr-Lern-Forschung und Allgemeiner Didaktik ein Verhältnis der „Fremdheit“ und „organisiertes Nicht-zur-Kenntnis-Nehmen“ (Terhart 2002, S. 77). Inwieweit mittlerweile auch

die weit fortgeschrittene, quantitativ oder qualitativ ansetzende empirische Fachunterrichtsforschung in der didaktischen Literatur Berücksichtigung findet, ist eine weitere Facette dieses Kriteriums; exemplarisch sei auf die konstruktivistisch inspirierte Physikdidaktik (Aufschnaiter/Aufschnaiter 2002) und die qualitativ ansetzende Politikdidaktik (Henkenborg 2002) verwiesen. Währenddessen geht die Lernpsychologie selbst dazu über, auf dem Hintergrund solider Forschung didaktische Leitlinien für einen aktiven, selbstregulierten, konstruktiven, situativen und sozialen Lernprozess zu formulieren (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 626).

Will man die gegenwärtige Didaktikliteratur angemessen beurteilen, muss man über diese drei Anspruchsdimensionen der Historizität, Internationalität und Forschungsbasiertheit hinaus eine weitere, generelle Anfrage hinzuziehen. Durch die bildungspolitischen sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Selbstdarstellungen und Diskurse geistert zur Zeit die Kategorie *Vermittlungswissenschaft*. Mit ihr wird signalisiert, in der Gegenwartsgesellschaft sei *Vermittlung* eine angemessene Umschreibung der Aufgaben von Bildung oder Erziehung, unter denen die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen lediglich einen hervorzuhebenden Spezialfall darstelle. Soweit ich sehe, ist damit mehr gemeint als jene alltagssprachliche Assoziation, dass es beim Lehren und Lernen immer vor allem um die Vermittlung oder Übermittlung von Inhalten und Fähigkeiten durch Lehrende an Lernende gehe. Vielmehr lassen sich hinter diesem Begriff drei verschiedene Theoriezusammenhänge unterscheiden:

(a) Innerhalb der Systemtheorie erkennen Jochen Kade und Niklas Luhmann in der Funktion *Vermitteln* und dem Code *vermittelbar/nicht-vermittelbar* die spezifische gesellschaftliche Funktion und Differenz des Erziehungssystems und somit des Pädagogischen (Kade 1997, S. 32; Luhmann 2002, S. 43). Damit sind Operationen mit beliebigen Inhalten sowohl zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen als auch zwischen Individuum und Welt gemeint. Unterricht und Didaktik sind dabei zweifellos ganz zentrale aber sicher auch nicht ausschließliche Interaktions- und Wissenssysteme für erzieherische Tätigkeit. (b) Eine Gruppe um Johannes Wildt in Dortmund hat versucht, den Begriff Vermittlungswissenschaft im Rahmen der Strukturierung von konsekutiven Studiengängen sozialwissenschaftlich als dasjenige sozial-kognitive Handeln auszulegen, welches Persönlichkeit und Wissensgesellschaft *via* Fachwissen und Bildung verbindet (Wildt 2001). So verstanden, wäre Vermittlungswissenschaft unverzichtbarer Teil jedes wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden Studiums; in der Lehrerbildung reichten dann Fachdidaktik als Element der fachwissenschaftlichen Ausbildung und Allgemeine Didaktik als Element des erziehungswissenschaftlichen Studiums nicht aus. Verständigungsorientiertes Kommunizieren, mediales Präsentieren und die Mediation von Konflikten kämen als weitere Unterfälle von Vermitteln hinzu. (c) In Fortführung kritischer Bildungstheorie sieht Andreas Gruschka die Vermittlung von Subjekt und Objekt, von Ich und Welt, von Schüler und Lehrer unter dem Anspruch der Förderung von Subjektwerdung und Bildung als springenden Punkt der Didaktik (Gruschka 2002, S. 93). „Das Kreuz mit der Vermittlung“ sieht er darin, dass die Didaktik als dritter Eckpunkt im klassischen *didaktischen Dreieck* die primäre Vermittlungsarbeit zwischen Lehrer und Lerner bei bester pädagogischer Absicht überformen, verdinglichen und entfrem-

den kann. – Mit dieser Erwartung an die Didaktik sind völlig divergente, stark verallgemeinernde, tendenziell überfordernde, aber zugleich Perspektiven eröffnende Kriterien verbunden, an denen die neuere Literatur sich ebenfalls messen lassen muss.

2. Neuauflagen von Lehrbüchern

Die Geschichte der didaktischen Literatur in Deutschland ist seit mindestens 40 Jahren dominiert von der Lehrbuchproduktion. Die Klientel dieser *Ausbildungsdidaktiken*, Lehramtsstudenten und Lehramtsanwärter, ist sehr groß und erneuert sich alle fünf bis sieben Jahre. An den jüngsten der regelmäßigen Überarbeitungen von Standardwerken kann also vermutlich gut abgelesen werden, was aktuell *the state of the art* darstellt.

Wilhelm H. Peterßen, Schulpädagoge an der PH Weingarten und der Universität Konstanz, hat 2001 die 6., „völlig überarbeitete und stark erweiterte“ Auflage seines *Lehrbuchs Allgemeine Didaktik* (1. Aufl. 1983) herausgebracht. Gemeinsam mit dem *Handbuch der Unterrichtplanung* und dem *Kleinen Methoden-Lexikon*, die ebenfalls aus seiner Feder stammen, trägt er mit diesem Werk erheblich zur Kodifizierung des akzeptierten Wissensstandes der Didaktik bei. Was hat er in der Neubearbeitung geändert? Die ergänzte funktionale Begründung der Didaktik als Berufswissenschaft des Lehrers im abschließenden Kapitel kann nicht wirklich als inhaltlich innovativ angesehen werden. Schon bemerkenswerter ist die Reduzierung der dargestellten didaktischen Theorieansätze auf drei und die Verweisung der anderen bislang behandelten Modelle (z.B. informationstheoretisch-kybernetisch, lernzielorientiert, kritisch-kommunikativ) in ein Kapitel zur Entwicklungsgeschichte der Didaktik im 20. Jahrhundert. Schon die nachgeordnete Stellung dieser geschichtlichen Partien zu der Präsentation aktueller Theoriepositionen zeigt, dass hier kein systematisch-argumentatives oder gar, wie beansprucht, „genetisches“ Darstellungsprinzip (2001, S. 10), sondern eher eine Historisierung von als überholt geltenden Modellen durchschlagend war. Immerhin wird neben der wohlvertrauten bildungstheoretischen und lerntheoretischen Didaktik jetzt der konstruktivistischen Didaktik ein eigenes, neu verfasstes Kapitel gewidmet. Die Arbeiten von Edmund Kösel, Kersten Reich und Heinz Mandl werden allerdings höchst skeptisch kommentiert und befragt, ob ihr innovativer Kerngehalt nicht besser in die bewährten Modelle integriert werden könnten. Peterßen bleibt in seinem Lehrbuch bei einer soliden Vorstellung von Modellen, die für den Praktiker gedacht sind. Geschichtlich wird dies mit einer Reihung der Didaktikansätze seit 1600 unterfüttert; eine strukturell relevante Einbeziehung empirischer oder internationaler Forschung über Lehren und Lernen findet sich hingegen nicht.

Der Musikpädagoge Werner Jank aus Mannheim und der Schulpädagoge Hilbert Meyer aus Oldenburg haben ihre 2., „völlig überarbeitete“ Fassung des Marktführers *Didaktische Modelle* (Meyer/Jank 2002; zuerst 1991) vorgelegt. Das Buch ist tatsächlich erheblich umgearbeitet und etwas gestrafft, hat aber nichts von seiner sehr guten Lesbarkeit und Gestaltungsqualität verloren. Nach wie vor als praktische Einführung konzipiert, werden die Ebenen der metatheoretischen Begründung, der Analyse und Pla-

nung sowie der Inszenierung von Unterricht im Text flexibel miteinander verknüpft. Weggefallen ist lediglich die Darstellung des lernzielorientierten und des offenen Unterrichts, hinzugekommen aber auch hier das allgemeindidaktische Modell *Konstruktivistische Didaktik*. Dies kann jedoch nicht recht überzeugen, da ihr von den Autoren ein bildungstheoretisches Begründungsdefizit, mangelnde Originalität der lernprozessbezogenen Vorschläge und Heterogenität der Strömungen vorgehalten werden. Nachdem sich Hilbert Meyer auch in seinem zweibändigen Werk *Unterrichtsmethoden* das Unterrichtskonzept der Handlungsorientierung zu Eigen gemacht hat, erweitert das vorliegende Buch in Lektion 3 nun diese eigenständige Didaktik Meyers um ein nicht-deskriptives *Strukturmodell des Unterrichts*. Über diesen kreativ-systematischen Entwurf hinaus bietet die Neuauflage in der Konzipierung *didaktischer Kompetenzentwicklung* einen aussichtsreichen Referenzrahmen aus Professionalisierung und Schulentwicklung für die didaktische Theoriebildung (näher: Meyer 2001, S. 182–253). In das Einführungsbuch sind allerdings internationale Diskussionsbestände gar nicht und empirische und historische Erkenntnisse nur partiell und punktuell eingegangen; seine Stärke sind intelligente Rezepte für den lernenden Lehrer.²

3. Neuentwicklungen und Fortschreibungen

Aus der nahezu unübersehbaren Fülle von einzelnen didaktischen Neuansätzen fallen wegen ihres innovativen Anspruchs und der theoretischen Reichweite zwei didaktische Konzeptionen auf: der interaktionistische Konstruktivismus und die evolutionär-systemtheoretische Position. Im Folgenden soll anschließend an deren Vorstellung ein Blick auf den Stand der Weiterentwicklung bildungstheoretischer und lerntheoretischer Ansätze geworfen werden.

3.1 Konstruktivistische Didaktik

Schon an den Lehrbuchveränderungen lässt sich ablesen, dass der konstruktivistische Ansatz *die* Newcomer-Theorie in der Didaktik-Szene darstellt. Aus einer größeren Zahl verschiedener Veröffentlichungen, die sich dem Konstruktivismus zurechnen, sticht das Buch von Kersten Reich mit dem Titel *Konstruktivistische Didaktik* heraus (Reich 2002). Um die konstruktivistische Position herum entsteht offenbar eine Art „Schule“, was u. a. an der Herausgabe einer eigenen Buchreihe („Pädagogik und Konstruktivismus“ bei Luchterhand) erkennbar wird. Als tragende Idee dieses Ansatzes wird in zahlreichen Formulierungsvarianten vorgetragen, dass der Mensch sein Wissen, seine Wirklichkeit und damit auch sein Lernen selbst schaffe. Die Anwendung dieses radikalen erkenntnistheoretischen Subjektivismus auf Lehr-Lern-Prozesse verbietet es, das Lernen als Folge

2 Ein weiteres wichtiges Lehrwerk von Friedrich W. Kron *Grundwissen Didaktik* (1. Aufl. 1993) liegt zur Zeit in 3. Auflage vor, die allerdings nur in den Literaturangaben aktualisiert ist (Kron 2000).

und Wirkung von Lehren zu erklären. Konstruktivistische Didaktik ist Lernerdidaktik oder Autodidaktik. Alles Lehren vermag nur Anregungen zu geben, begünstigende Umgebungen zu gestalten; ob und was gelernt wird, entscheidet allein der Lerner selbst bzw. seine neurobiologisch funktionierenden Kognitionen.

Nun entsteht aber für das pädagogisch-didaktische Denken ein grundsätzliches Problem: Wenn jedes Individuum sich und seine Welt selbstständig erfindet, dann sieht sich jeder Versuch, dessen Entwicklung und Lernen zu fördern, mit prinzipiellen Widerständen konfrontiert. Reich mildert diese problematische Konsequenz des radikalen, erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Pädagogik, indem er für sich eine interaktionistische und kulturtheoretische Variante reklamiert, die die Selbsterzeugung von Wissen in den Bedingungskontext von Beziehungen zwischen Menschen, Gegenständen sowie gesellschaftlichen Umwelten stellt: eben in Interaktion und Kultur als unverzichtbare Horizonte aller Eigenschöpfung. Damit wird zwar streng genommen die Grundlage der konstruktivistischen Denkweise verlassen, andererseits aber der soziologische und pädagogische Blick wieder frei auf gesellschaftliche Verständigungsgemeinschaften, die speziell dem Geschäft der Ermöglichung von Lernen dienen. Konstruktivistische Didaktik wird also differenziert erst dann möglich, wenn sie nicht-radikal und abgemildert betrieben wird; dieses ist der Weg, den Reich bei der detaillierteren Ausarbeitung seines Ansatzes geht.

Reich greift zwar immer wieder auch auf erkenntnistheoretische Argumentationen, lernpsychologische Einsichten, neurophysiologische Erkenntnisse, systemtheoretische Strukturierungen und psychologisch-dynamische Methoden zurück, die alle unter dem Vorzeichen des Konstruktivismus antreten. Aber sein Akzent ist der Sozialkonstruktivismus und die Beziehungsdidaktik. Der selbstkonstruierte Antipode ist die *universalistisch-rationale Didaktik*, worunter er alle bisherigen Theorien und Modelle der Didaktik versteht, die, wie er schreibt, kausal und allgemein angelegt seien. Deshalb relativiert er auch den Anspruch seines Buchs. Es will kein Lehrbuch sein und kein Modell liefern, sondern nur einen nicht-allgemeingültigen, pluralen, auf Zeit angelegten Beitrag liefern.

Im äußeren Aufbau des Buchs sind vier Schwerpunkte zu erkennen. Nach einer einleitenden Verortung der Didaktik auf der Folie postmoderner Philosophie wird im 2. Kapitel eine Fülle ausdifferenzierender Kategorien der konstruktivistischen Denkweise für die Didaktik entfaltet: Inhalte und Beziehungen als symbolische Leistungen; Sinnliche Gewissheiten, Konventionen und Diskurse als Ebenen didaktischen Denkens, Beobachter, Teilnehmer und Akteure als didaktische Rollen; Konstruktivität, Methodizität und Plastizität als erkenntniskritische Perspektiven, Konstruktionen, Rekonstruktionen und Dekonstruktionen als didaktische Unterscheidungsperspektiven. Es folgen Kapitel zum Lernen und zur Rolle von Lehrenden und Lernenden im engen Anschluss an den Erkenntnisstand der Lernpsychologie, zum netzwerkartigen Planen von Lernangeboten und zur Lernprozessgestaltung mit dem Akzent auf die Benennung konstruktiver und systemischer Methoden. Die Schlusskapitel zu Benotung und Evaluation stellen eher unausgearbeitete Skizzen dar.

Reich gelingt es, gerade weil er einen gemäßigten Konstruktivismus vertritt, ihn als anschlussfähig an andere didaktische Denkweisen zu präsentieren. Überzeugende Ele-

mente seiner *konstruktivistischen* Didaktik begründen sich aus *nicht-konstruktivistischen* Denktraditionen. Dies lässt sich bei den zusätzlich eingeführten Kategorien *Rekonstruktion* und *Dekonstruktion* erkennen, die als Brücken zu historisch-hermeneutischen und kritisch-dialektischen Positionen lesbar sind. Reichs Buch kann also in theoretischer Hinsicht eher als eine *plural-eklektische* Didaktik gekennzeichnet werden. – Wenn man allerdings von der „Ekstase des Imaginären“ (S. 138) liest oder in blumig-metaphorischer Sprache seitenweise das „Begehren in uns, [...] didaktische Künstler zu werden“ ausgebreitet findet (S. 228–243; Zitat S. 234), muss man leider feststellen, dass das Buch nicht frei von irrational und esoterisch anmutenden Einflüssen ist.

In Bezug auf die drei genannten Prüfkriterien ist bei Reich durchaus zu konstatieren, dass er an dem international breiten Strom des konstruktivistischen Paradigmas (S. 156f.) partizipiert und seinen Ansatz heuristisch fruchtbar für empirische Forschung besonders in den Fachdidaktiken (siehe dazu: Voß 2002) und in der Lernpsychologie (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) entwirft; eine historische Selbstbeobachtung konstruktivistischer Didaktik dagegen steht aus (Rustemeyer 1999, S. 477–481). Trotz einer gewissen Affinität zu systemtheoretischen Begriffen ist für Reich nicht das pädagogische Spezifikum *Vermittlung* von Interesse, sondern primär *Konstruktion* und *Simulation*; ein Konnex zur Debatte um die Vermittlungswissenschaft wird nicht hergestellt.

3.2 Evolutionäre Didaktik

Während Reich den Anspruch der Didaktik aufrecht erhält, die Unterrichtspraxis orientieren zu wollen, nimmt Annette Scheunpflug in ihrer Hamburger Habilitationsschrift aus dem Jahr 1998 (2001a) Abschied von diesem Vorsatz. Ihr Ausgangspunkt ist eine für jedermann nachvollziehbare Erfahrung: Die Unterrichtsplanungsmodelle der herkömmlichen didaktischen Theorien seien im Lehreralltag „nur bedingt oder nicht tauglich“ (S. 7). Ihre ausführlich begründete These ist nun, dass die diesen didaktischen Denkweisen innewohnende *Handlungslogik* und deren unausweichliche Paradoxien die Ursachen für manche Probleme darstellen. Handlungstheoretische Ansätze – die bildungstheoretische, lerntheoretische und kommunikative Didaktik zählt sie dazu – würden die Grundstruktur von Lehr-Lern-Prozessen aus den Intentionen, Motiven und Zielen der an ihnen handelnd beteiligten Menschen erklären wollen und alle anderen Einflussfaktoren zu Randbedingungen herunterstufen. Damit würde das (Legitimations-)Problem der Letztbegründung von Zielen und Inhalten des Unterrichts geschaffen, bliebe aber ungelöst. Das (Deduktions-)Problem der gegenseitigen Ableitung von Inhalten und Zielen entstünde auf diese Weise und erhielte auch keine Antwort. Schließlich führe das Prinzip der Handlungslogik zu dem (Technologie-)Problem, das für den didaktischen Absichtszusammenhang trotz gegenteiliger Beteuerungen keine handwerklich und kausal hinreichenden Mittel zur Verfügung gestellt werden können.

Um diese Widersprüche zu vermeiden, wählt Scheunpflug nun ein denkbar einfaches Prinzip der Theoriekonstruktion. Sie wendet die kategorialen Muster der biowissenschaftlichen Evolutionstheorie und der Systemtheorie, wie sie insbesondere Niklas

Luhmann entwickelt hat, auf Unterricht und Didaktik an. Somit soll eine nicht-lineare oder nicht-deterministische Theoriekonstruktion mit gesamtgesellschaftlicher Reichweite entstehen, die auf elegante und erklärungskräftige Weise ein hohes Maß an Komplexität zu erfassen in der Lage ist. Im Anschluss an Alfred Trembl, der diesen Weg für die Allgemeine Pädagogik beschreitet, hat sie die Rahmentheorie einer Evolutionären Didaktik ausgearbeitet (2001a; vgl. auch 2000 und 2001b).

Für diesen Ansatz erhebt Scheunpflug keinen Ausschließlichkeitsanspruch, sondern einen Erweiterungsanspruch, der darauf abzielt, die didaktischen Theorien mit höherer Komplexität zu versehen. Zwischen Handlungstheorie und Systemtheorie existiere kein prinzipieller Gegensatz, weil die systemtheoretische Sicht in der Lage sei, Handlungen als über Intentionen und Erwartungen konstituierte Relationen zwischen Systemen und ihrer Umwelt zu denken. Dies ermögliche evolutionärem Denken, handlungstheoretische Erkenntnisse metareflexiv einzubetten (2001a, S. 52). Die Evolutionäre Didaktik ist also offensichtlich auf der theoretisch-kategorialen Ebene didaktischen Denkens angesiedelt; für die empirischen und unterrichtspraktischen Ebenen will sie lediglich einen sehr allgemeinen, heuristisch gehaltvollen Rahmen stellen, nicht aber Antworten liefern. Der Verzicht auf Verabsolutierung ist eine der Stärken von Scheunpflugs Ansatz. Sie kompiliert nicht Heterogenes, um übertriebene Erwartungen der Leser gefällig zu bedienen, sie bleibt vielmehr konsequent, in sich stimmig und streng auf dem Pfad ihres Paradigmas. Weil die Autorin selbst mehrfach Einwände antizipiert und diskutiert sowie Vor- und Nachteile abwägt, ist sie auf erfreuliche Weise davor gefeit, lediglich einen weiteren Beitrag zum bislang dominanten didaktischen Diskurs von guten, aber uneinlösbaren Absichten zu liefern.

Die Feststellung der Qualität von Darstellungsart und Begründungsweise enthebt selbstverständlich nicht davon, sich inhaltlich mit der Evolutionären Didaktik auseinander zu setzen. Diese kommt sehr sparsam mit zwei zentralen Theoriefiguren aus. In einer zeitlichen Dimension werden die äußere Entwicklung und die internen Prozesse von Unterricht mithilfe der drei evolutionären Mechanismen Variation, Selektion und Stabilisierung beschrieben. Variation akzentuiert den Umgang mit Vielfalt und die Erweiterung des Möglichkeitshorizonts, Selektion meint die Reduzierung des Gangbaren, Stabilisierung betrifft die Sicherung des Bewährten. In der räumlichen Dimension werden Differenzen in den System-Umwelt-Beziehungen der einzelnen an Unterricht beteiligten Systeme biologischer, psychischer und sozialer Art entfaltet (z.B. Lehrer und Schüler, Kommunikation in der Kleingruppe, Ökonomie und Staat). Vor diesem Hintergrund versteht die Evolutionäre Didaktik dann Unterricht als „Evolution unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ und Didaktik als „strukturierte Kommunikation über Unterricht unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“ (Scheunpflug 2001a, S. 64, S. 84); oder einfacher: Unterricht sei ein vom Ernstfall entlastetes Probehandeln und Didaktik ein unterrichtliches Probehandeln im Geiste und eine Lehre von den Anfangssituationen des Lehrens.

So klar das theoretische Potenzial dieser Didaktikposition in der abstrakten Vernetzung von Faktoren, Ebenen und langfristigen Zusammenhängen erkennbar ist, so sehr springen auch ihre Schwächen ins Auge: geringe praktische Handlungsanleitung, situa-

tive Unkonkretheit, fehlende Anwendbarkeit auf Fälle, nüchterne und formale Analytik ohne normatives Potenzial, keine Brücken zur pädagogischen Tradition. Dies sieht auch die Autorin selbst so und nimmt es ganz bewusst in Kauf. Darüber hinaus fallen noch manche unausgereiften Begriffe auf: Die grundlegende Unterscheidung von Raum- und Zeitdimension im Bezug auf Kants *Kritik der reinen Vernunft* (2001a, S. 87f.) leuchtet nicht unmittelbar ein; der Matrix zur Themenerschließung hätte ein einziges Anwendungsbeispiel gut getan (S. 129); und die Hoffnung, die Theorie baue Unsicherheit in Erwartbarkeiten um (vgl. S. 146), erweist sich gelegentlich eher als Umbau in Unbestimmtheiten.

Gleichwohl zeigen sich dann, wenn man die drei genannten Prüfkriterien heranzieht, Nutzen und Qualität des Entwurfs: Die großen Etappen der Evolution von Unterricht und didaktischem Denken und damit ihre Historizität erschließen sich prägnant in dieser Sicht. Das systemtheoretische Kategoriengefüge liefert potenziell einen fruchtbaren Referenzrahmen für empirische Forschung. Und auf einem sehr generellen Niveau der Theoriebildung erweist sich der Entwurf als reich an Anschlussstellen zum interdisziplinären und internationalen Denken über das Lehren und Lernen. Nur einen Bezug zum systemtheoretisch so nahe liegenden Gegenstand und Problem der *Vermittlung*, geschweige denn zur Konstituierungsaufgabe einer Vermittlungswissenschaft spannt Scheunpflug nicht.

Bei scharfer Abgrenzung gegen spirituelle und therapeutische Beimengungen in Veröffentlichungen der konstruktivistischen Didaktik liegen die Berührungspunkte und Schnittmengen der Evolutionären Theorie mit dem Konstruktivismus (Selbstorganisation, Beobachterrolle, Verzicht auf Zielprämissen) auf der Hand. Zusammen scheinen beide Strömungen gegenwärtig die beiden „klassischen“ Positionen der bildungstheoretischen und der lerntheoretischen Didaktik in die Defensive gedrängt zu haben.

3.3 Bildungsgangdidaktik und Lern-Lehr-Theoretische Didaktik

Wie versuchen sich nun die ehemals dominierenden bildungs- und lerntheoretischen Didaktikmodelle zu behaupten? In kritischem Bezug auf die Tradition bildungstheoretischer Konzepte versteht sich die Bildungsgangforschung oder Bildungsgangdidaktik. Sie lehnt den Ansatz von Wolfgang Klafki mit dem Argument ab, aus Sicht der Erwachsenen formulierte Schlüsselprobleme als Lerninhalte hätten nicht an sich einen bildenden Wert; auch handlungsorientierte Unterrichtskonzepte mit ihrer Konzentration auf schüleraktive Lernformen müssten in der Perspektive auf die Ermöglichung umfassender Entfaltung der Person überschritten werden. Schülerinnen und Schüler von Herwig Blankertz haben dagegen seit den 1980er-Jahren im Anschluss an dessen kritische Theorie der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung versucht, die Lernprozesse im Jugendalter als Bildungsgänge zu rekonstruieren, in denen die Subjektgenese in der verschlungenen Auseinandersetzung mit „objektiven“ gesellschaftlichen Anforderungen und curricularen Angeboten möglich wird. Bildung als Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung von Heranwachsenden lasse sich als Prozess der mehr oder weniger

gelingenden Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben beschreiben, die in der jeweiligen Lebensphase anstehen.

Um diesen konzeptionellen Kern der Bildungsgangdidaktik ranken sich in letzter Zeit einige Arbeiten, die in zwei Sammelbänden zusammengefasst sind (Meyer/Reinartz 1998; Hericks u.a. 2001). Eine größere Anzahl von Autoren hat, wie die Herausgeber den Band zum 60. Geburtstag von Meinert Meyer resümieren (Hericks u.a. 2001, S. 15), hier eher Fragen aufgeworfen, unterschiedliche Ideen entwickelt, Proben aufs Exempel gegeben, als eine „durchgestylte Theorie“ mit konkreten Antworten zusammengetragen. Die Bildungsgangdidaktik ist gegenwärtig ein offenes und lebendiges Diskussionsfeld um einen zentralen, anregenden und hochplausiblen Grundgedanken, aber noch keine systematische Didaktikkonzeption. Ihre Tragfähigkeit erweist sich zur Zeit besonders in der Integrationsfähigkeit u.a. gegenüber Bildungstheoretischer Didaktik, Entwicklungspsychologie, Bildungstheorie, Biografieforschung, fachdidaktischer Forschung und Professionalisierungsdebatte. Dies ist auch die offensichtliche Stärke des Konzepts für das Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung an der Universität Hamburg: Rekonstruktion und Unterstützung selbstentwerfener Bildungsgänge als einigendes Band von erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Forschung.

Die vorliegenden Arbeiten zur Didaktik von Bildungsgängen zeigen bereits, wie fruchtbar dieser Weg sein kann. In der Konstruktion beruflicher und gymnasialer Bildungsgänge für die Sekundarstufe II sind über die Evaluation hinaus auch fachlich anregende didaktische Strukturierungsmodelle wie *authentische Lernsituationen*, *Lernaufgaben* und curriculare *Profile* vorgelegt worden. Biografische Studien zu den Bildungsgängen sowohl von einzelnen Lernenden als auch von bedeutenden Didaktikern belegen das heuristische Potenzial (vgl. Meyer/Reinartz 1998). Beiträge zur Professionalisierung der Lehrarbeit und zur Lehrerbildung unterstreichen, wie didaktisch anregend Bildungsgangdenken ist (Hericks u.a. 2001).

Gleichzeitig hat die laufende Debatte einige unbeantwortete Fragen der Bildungsgangdidaktik kenntlich gemacht: (a) Wie lassen sich subjektive Bildungsgänge angemessen begreifen, eher in generalisierbaren Kompetenzniveaus oder jeweils individuell verschieden? Beide Varianten werden in der Bildungsgangforschung vertreten. (b) Gibt es bei ihr ein schultheoretisches und milieutheoretisches Defizit, das die soziokulturellen und institutionellen Bedingungen und Widersprüche vernachlässigt, unter denen Lernende bei der produktiven Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben gefördert werden können (vgl. Hericks u.a. 2001, S. 51–103)? Schulaufgaben sind eben nur unter ganz bestimmten Umständen identisch mit Entwicklungsaufgaben. (c) Wie kann die Bildungsgangdidaktik zu der bislang fehlenden didaktischen Handlungstheorie durchstoßen? Bislang tendiert sie eingeständenermaßen zu einer Überforderung von Lernenden als auch Lehrenden.

Besonders der im Umfeld des Hamburger Graduiertenkollegs entstandene Verbund verdeutlicht, dass die Bildungsgangdidaktik als professionspraktisches Handlungskonzept die bildungstheoretische Didaktik funktional noch nicht überflüssig gemacht hat, aber sie überzeugt als Forschungsprogramm wegen ihrer hohen Integrationsfähigkeit gegenüber unterschiedlichen Theoriesträngen und Teildisziplinen: historische Reflek-

tiertheit, empirische (schwerpunktmäßig hermeneutisch-qualitative) Fundierung und internationale Vernetzung sind gegeben. Eine Lücke tut sich allenfalls in Bezug auf die lerntheoretische und lernpsychologische Forschung auf. Zum Vermittlungstheorem findet sich allerdings kein Zugang; Bildung scheint qualitativ weit über die evolutionäre Kommunikationsleistung unspezifischen Vermittelns hinauszudeuten.

Man kann in gewisser Hinsicht diejenigen Pädagogischen Psychologen, die auf dem Felde der Lehr-Lern-Forschung arbeiten, als Erben und Fortsetzer der lerntheoretischen Didaktik, wie sie zuletzt Wolfgang Schulz (1980) entfaltet hatte, betrachten. Auf der Grundlage umfassender eigener Forschung und der Rezeption amerikanischer Ansätze hat der Psychologe Heinz Mandl von der Universität München durchaus in didaktischer und pragmatischer Absicht versucht, kognitivistische Modelle, die Lehren als darbietende, unterstützende und anregende Instruktion verstehen, mit konstruktivistischen Konzepten zu verbinden, die Lernen als aktiven, situativen und selbstgesteuerte Konstruktion sehen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 624ff.). Auf diesem Wege wurden amerikanische Forschungsergebnisse und Lernkonzepte wie *Situated Cognition*, *Anchored Instruction* und *Cognitive Apprenticeship* aus den lernpsychologisch orientierten *Learning-and-Teaching-Studies* in die sehr deutsche Didaktik-Diskussion eingeführt. Mandl vertritt innerhalb der Lerntheorie einen gemäßigten Konstruktivismus, der nicht mit seiner generalisierend weltbildhaften Variante verwechselt werden darf, und formuliert unterrichtspraktisch relevante Leitlinien für die problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen. Die Förderung von selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen in Schule, Hochschule und Weiterbildung auf empirisch und evaluativ gesicherter Basis ist sein veritabler Beitrag zur Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik.

Der Zusammenhang zwischen lerntheoretischer Didaktik und psychologischer Lehr-Lern-Forschung wird noch deutlicher, wenn man in das neue Lehrbuch von Gerald A. Straka (Universität Bremen) und Gerd Macke (Universität Freiburg) *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik* (Straka/Macke 2002) schaut. Hier wird in elf Kapiteln eine kontinuierliche Theoriegeschichte präsentiert, die beim Berliner und Hamburger Modell (Heimann, Schulz) beginnt, u.a. über Heinrich Roth und Hans Aebli sowie Burrhus F. Skinner und Jerome S. Bruner führt und bei der Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen nach Mandl mündet. Absicht ist es, „von der Psychologie entwickelte allgemeine Lerntheorien für das Lernen unter institutionellen Bedingungen des Lehrens fruchtbar zu machen“ (S. 15). Dieser rote Faden ist in dem Buch sprachlich und grafisch anschaulich, begrifflich knapp und verständlich aufbereitet, bevor in einem Abschlussteil Grundzüge einer eigenen Didaktik vorgestellt werden. Lernen wird dabei als ein Handeln verstanden, das kreislaufartig bei einem internen, neuronalen Ausgangspunkt beginnt, einen von Umgebungsbedingungen und Interaktionen bestimmten Verlauf hat und vorläufig an einem neuen Punkt interner Bedingungen endet. Die didaktische Frage nach Straka/Macke ist nun, *wie* das Zusammenspiel von Lehren und Lernen zu gestalten ist (vgl. S. 209, S. 218–221).

Die Antworten darauf sind unterrichtsanalytisch sehr aufschlussreich, werden aber explizit auf die Ebene methodischen Handelns beschränkt; die Bearbeitung der Fragen nach dem *Warum* und dem *Was* von Lehren und Lernen überantworten die Autoren

der anthropologisch-bildungstheoretischen Formulierung von Bildungs- und Erziehungszielen, wie man sie bereits z.B. bei W. Schulz und W. Klafki findet. Didaktische Theorie bleibt hier auf Lern-Lehr-Prozesse im engeren Sinne beschränkt. Historisch und interdisziplinär ist sie schwach kontextualisiert. Eine ausgeprägte Stärke liegt in ihrer empirischen und internationalen Einbettung; alle anderen Theoriemuster sollten viel intensiver als bislang von diesem Forschungs- und Entwicklungsstand profitieren. Das Programm der Konstituierung einer Vermittlungswissenschaft wird auch von der lerntheoretischen Richtung – wie von allen anderen hier besprochenen Ansätzen – nicht aufgegriffen.

4. Bilanz

Die besprochenen Veröffentlichungen enthalten ein großes Potenzial von historischen, internationalen und empirischen Fundierungsversuchen und Anschlussstellen – wenn auch in jeweils unterschiedlichem Ausmaß. Man kann durchaus sagen, dass die didaktische Theoriebildung in Deutschland sich aus ihrer engen Perspektive, lediglich eine primär und aktuell auf die Anleitung von Lehrpraxis bezogene Modellentwicklung zu bieten, ein Stück weit emanzipiert hat.

Auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft sind die vorgestellten Didaktikansätze allerdings alle nicht. Es muss dahingestellt bleiben, ob dies an der Unerfüllbarkeit dieses wissenschaftlichen Programms oder dem unzureichenden Entwicklungsstand der Allgemeinen Didaktik liegt. Zu vermuten steht aber, dass sich Prozesse der sozialen Kommunikation, der Mediennutzung, der Konfliktschlichtung und der Gestaltung von Lehren nicht umstandslos als Unterfälle der Systemfunktion *Vermittlung* begreifen lassen, ohne dass die Qualität individueller Bildungsprozesse und gesellschaftlicher Lernprozesse aus dem Blick gerät.

Als Beobachter der Didaktikentwicklung darf man schließlich die Frage stellen, woran es liegt, dass die konstruktivistisch orientierten Ansätze einen solchen Aufschwung erleben und emanzipatorisch-handlungstheoretische Modelle so zurückgedrängt worden sind. Man könnte z.B. an ungestillte pädagogische Orientierungsbedürfnisse denken: In Zeiten spätmoderner Individualisierung, Pluralisierung und Handlungsunsicherheiten, in denen kaum jemand sich noch an den großen traditionsstiftenden und zukunftsöffnenden Erzählungen ausrichten mag, weisen autodidaktische Konzeptionen eine hohe normative Kongruenz zu einer lernerzentrierten Methodenkultur, zum Rückzug auf eine moderative Lehrerrolle und zur Selbstgestaltung der einzelnen Bildungsinstitution auf. Harmut von Hentig spricht von einer Reduktion der Autonomie auf Berechenbarkeit „für eine sich deregulierende Welt“ (Hentig 2003, S. VI). Erkauft wird dieser Trend mit einem didaktischen Defizit an expliziter personaler, inhaltlicher und gesellschaftlicher Orientierung. In die unbesetzten Freiräume sickern dann gegebenenfalls entweder esoterisch-metaphysische oder funktionalistisch-technische Surrogate ein, die jedoch didaktisch unreflektiert bleiben.

Literatur

- Aufschnaiter, C.v./Aufschnaiter, S.v. (2002): Über den Zusammenhang von Handeln, Wahrnehmen und Denken. In: Voß 2002, S. 233-246.
- Buchberger, F., u.a. (Hrsg.) (2002): Electronic Textbook Didaktik. A Project funded by the European Union 2002 (<http://ive.pa-linz.ac.at/>).
- Gundem, B./Hopmann, St. (Hrsg.) (1995): Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. New York: Lang.
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Henkenborg, P. (²2002): Interpretative Unterrichtsforschung in der Politischen Bildung. In: Breidenstein, G. u.a. (Hrsg.): Forum qualitative Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Büdlich, S. 81-109.
- Hentig, H.v. (2003): Die Schule neu denken. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim/Basel: Beltz.
- Holtappels, G./Horstkemper, M. (Hrsg.) (1999): Neue Wege der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. 5. Beiheft der *Deutschen Schule*. Weinheim/München: Juventa.
- Hudson, B., u.a. (Hrsg.) (1999): Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession? (TNTEE Publications 2, Nr. 1/1999) Umeå: TNTEE (auch als: http://tntee.umu.se/publications/publication2_1.html).
- Kade, J. (1997): vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln : Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Form und Medium. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kron, F.W. (³2000): Grundwissen Didaktik. München/Basel: Reinhardt (UTB).
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2001): Türkländendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (⁴2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 601-646.
- Rustemeyer, D. (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 467-484.
- Scheunflug, A. (2000): Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik. (Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, 1/2000.) Hamburg: Eigenverlag.
- Scheunflug, A. (2001b): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen.
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München: Urban + Schwarzenberg.
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, S. 77-86.
- Voß, R. (Hrsg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Westbury, I./Hopmann, St./Riquarts, K. (Hrsg.) (2002): Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. London: Lawrence Erlbaum.
- Wildt, J. (2001): Vermittlungswissenschaft (unveröffentlichtes Typoskript). Dortmund.
- Willmann, O. (⁶1957): Didaktik als Bildungslehre. Freiburg i.Br.: Herder.

Anschrift des Autors:

Hans-Joachim von Olberg, Universität Münster, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster; E-Mail: olberg@uni-muenster.de